

CAPÍTULO 3

EL PROFESORADO NOVEL EN INGLATERRA Y FINLANDIA: DOS MODELOS DE INICIACIÓN PROFESIONAL

Inmaculada Egido Gálvez
Universidad Complutense de Madrid

Lucía Sánchez-Urán Díaz
Universidad Autónoma de Madrid

1. Introducción: la iniciación profesional a la docencia como etapa clave en el Desarrollo Profesional Docente

Nadie duda en nuestros días del papel esencial que el profesorado desempeña en la educación. La evidencia empírica sobre la relación entre las variables relativas a los docentes y los resultados de los estudiantes es clara y se ha puesto de manifiesto tanto en la investigación educativa como en las evaluaciones internacionales de rendimiento escolar (Consejo Escolar del Estado, 2015). Por esta razón, en estos momentos las cuestiones relacionadas con la competencia profesional del profesorado forman parte de las preocupaciones políticas de todos los países y están en la agenda de trabajo de todos los Organismos Internacionales relacionados con la educación (Egido, 2013).

En este contexto de creciente atención al profesorado, buena parte de la atención se ha fijado en la formación inicial como la etapa más relevante en el Desarrollo Profesional Docente (DPD). No obstante, algunos estudios señalan la importancia de los primeros años de experiencia profesional de los profesores como factor determinante de la calidad docente, incluso por delante de la formación (Hanushek & Rivkin, 2006). Esta primera fase del desempeño profesional, denominada periodo de iniciación, inserción o inducción a la docencia, es también una etapa funda-

mental en el aprendizaje de la profesión docente. De hecho, sabemos que el DPD es un proceso que tiene lugar a lo largo de la vida y que comprende tanto la preparación formal de los profesores como otras influencias que intervienen en la adquisición de las competencias profesionales (Marcelo y Vaillant, 2009; Pérez-Gómez, Barquín y Angulo, 1999). Por tanto, el aprendizaje de la profesión es un proceso continuo en la experiencia vital de los docentes, que solo a efectos de análisis puede ser diferenciado en una serie de etapas o fases sucesivas.

En ese continuo del DPD, algunos expertos consideran que existen tres fases o etapas principales: la formación inicial, la iniciación profesional y la formación profesional continua (Caena, 2014; Hudson, 2017; Musset, 2010). Para otros, con los que coincidimos, a esas tres etapas debería añadirse una fase previa: el aprendizaje por observación, que incluye el conocimiento de la enseñanza que los futuros profesores adquieren a partir de sus experiencias como estudiantes (Bullough, 2000; Schwille, Dembélé & Schubert, 2007). En cualquier caso, entre todos los especialistas existe un acuerdo generalizado en que la iniciación profesional es una etapa fundamental del DPD.

El periodo de iniciación o inserción profesional se sitúa en la frontera entre la formación inicial y el ejercicio profesional autónomo, dentro del continuo del DPD. Dicho periodo puede definirse como el proceso, formal o informal, que permite a quienes se inician en el trabajo docente adaptarse a su rol profesional y aprender en qué consiste el mismo (Schwille, Dembélé & Schubert, 2007). La iniciación profesional puede organizarse por medio de programas formales destinados a completar la formación inicial de los profesores o, en ausencia de dichos programas, se produce mediante un proceso de aprendizaje informal en el centro de trabajo, por la vía de la experiencia práctica y la asimilación de la cultura y las normas de la institución escolar. En todo caso, los primeros años de enseñanza repercuten en la configuración de la identidad docente, puesto que en ellos se lleva a cabo la socialización del profesor principiante (Marcelo, 2007) y se ponen en juego dimensiones de carácter emocional relevantes para el bienestar psicológico y la autoestima de los profesores (Caires, Almeida & Vieira, 2012).

Varias revisiones de investigación se han interesado por esta fase de iniciación profesional a la docencia. Aunque los resultados de los trabajos sobre este tema no siempre son concluyentes, la evidencia científica apunta a los efectos positivos que obtienen los programas de iniciación. En concreto, los programas de iniciación organizados se asocian a un menor abandono de la profesión docente (Long et al., 2012; Smith & Ingersoll, 2004; Strong, 2005; Waterman & He, 2011), así como a mejores resultados académicos por parte de los estudiantes (Totterdell, Bubb, Woodroffe & Hanrahan, 2006; Wang, Odell & Schwille, 2008). Algunas revisiones han mostrado que los programas de iniciación profesional mejoran también las prácti-

cas instruccionales de los profesores noveles, que tienen una mayor capacidad de usar fórmulas efectivas de interacción con los estudiantes, de mantener una atmósfera positiva de aprendizaje y de gestionar adecuadamente el aula (Ingersoll & Strong, 2011).

Sintetizando los resultados de la investigación, queda patente la necesidad de diseñar programas de apoyo sistemáticos, coherentes y de carácter integral para los profesores que se inician en la profesión. La inserción no puede plantearse como una estrategia compensatoria o puntual ante un problema que le surge al nuevo profesor, sino como una estrategia formativa necesaria y con características propias. Parece clara también la importancia de formar adecuadamente a los profesores que actúan como mentores en estos programas, ya que los resultados obtenidos por los mismos dependen en gran medida de este factor (Conway, Murphy, Rath & Hall, 2009; Howe, 2006; Van Velzen, Van Der Klink, Swennen & Yaffe, 2010). Por el contrario, la investigación no ha arrojado aún resultados unívocos sobre otras características de los programas de iniciación a la docencia, como puede ser la duración óptima de los mismos y si deben o no vincularse a periodos de prueba o a la evaluación del profesorado novel para su acreditación.

La importancia de la fase de iniciación profesional, en la que los profesores recién formados se introducen en el trabajo docente, ha hecho que en los últimos años muchos países hayan desarrollado programas de acompañamiento para profesores noveles. Concretamente, en el ámbito europeo, un informe de la red Eurydice indicaba que en el curso 2010 – 2011 un total de diecisiete países llevaban a cabo programas de iniciación estructurados para nuevos profesores (Eurydice, 2013). Seis años más tarde, en el curso 2016 – 2017, esta misma red reflejaba la existencia de dichos programas en un total de 29 países (Eurydice, 2018).

El repaso a los modelos organizativos de los programas de iniciación profesional a la docencia vigentes en los países europeos en estos momentos muestra una amplia variabilidad. En muchos de ellos, dichos programas constituyen una etapa obligatoria al final de la cual se lleva a cabo una evaluación que los profesores noveles han de superar para poder obtener su acreditación profesional. En otros, sin embargo, la participación en programas de inducción se considera opcional. También es diferente la duración de los programas, que oscila entre varios meses y dos años, así como la remuneración que perciben los profesores durante esa etapa. En líneas generales, los programas suelen incluir el apoyo a los profesores principiantes por parte de profesores experimentados que actúan como mentores, así como actividades de formación. En algunos casos se añade también el apoyo entre iguales y reuniones periódicas con la dirección escolar (Eurydice, 2018).

Si bien las diferencias entre los sistemas de iniciación profesional a la docencia utilizados en Europa reflejan las peculiaridades propias de cada sistema educativo,

la tendencia previsible para los próximos años es que en todo el ámbito europeo se generalicen los programas de inserción, ya que desde la Unión Europea se ha apostado de manera decidida por enfatizar la importancia de proporcionar apoyo específico al profesorado en la etapa inicial de su carrera. Son muchas las recomendaciones de la Comisión Europea que abordan esta cuestión, la última de ellas la Comunicación sobre Desarrollo Escolar y Enseñanza Excelente de 2017 (Comisión Europea, 2017). Con el fin de facilitar el trabajo de los países para la puesta en práctica de este tipo de programas, la Comisión Europea elaboró hace algunos años un Manual para los responsables políticos encargados del diseño de los programas de iniciación profesional. De acuerdo con él, aunque puedan existir modelos distintos en función de las necesidades concretas del profesorado, todo sistema de iniciación debería satisfacer las necesidades de los nuevos profesores en tres ámbitos: personal, social y profesional (Comisión Europea, 2010).

2. Estudio comparado de los modelos de iniciación profesional docente en Finlandia e Inglaterra

Selección de los casos y criterios de comparación

En las páginas siguientes se presenta un estudio comparado sobre los modelos de iniciación profesional docente vigentes en la actualidad en dos sistemas educativos europeos, Finlandia e Inglaterra. La selección de estos sistemas, claramente distintos en cuanto a su dimensión y formas de regulación, responde al criterio de que las comparaciones de un reducido número de casos se centren en realidades heterogéneas para permitir identificar similitudes y diferencias en relación con el objeto de estudio (Landman, 2011). En el ámbito concreto del profesorado, los dos países tienen situaciones claramente diferenciadas. Finlandia cuenta con un profesorado seleccionado entre los mejores estudiantes de educación secundaria, que recibe una formación universitaria de alto nivel y que goza de un elevado prestigio social (Schleicher, 2016). Por el contrario, Inglaterra se enfrenta desde hace años a la escasez de profesores, ya que faltan candidatos para la docencia y ha establecido vías formativas para la profesión docente alternativas a la universidad (Foster, 2018a). Adicionalmente, la comparación de ambos casos puede tener interés, dado que el sistema educativo finlandés se considera desde hace algunos años como uno de los “modelos ejemplares” debido a los resultados obtenidos por el mismo en las evaluaciones internacionales de rendimiento, mientras el sistema inglés ha sido tradicionalmente un modelo de fuerte influjo en el panorama internacional y ha llegado a considerarse en las décadas pasadas como un “laboratorio de ideas” para los sistemas educativos de otros países (Hatcher, 2004).

Con el fin de organizar la exposición de los dos sistemas de iniciación profesional a la docencia, se han establecido unos criterios de carácter general comunes a ambos casos. En concreto, se han utilizado cuatro criterios: la descripción general del programa vigente, los principios pedagógicos que subyacen al mismo, el papel del tutor y la evaluación de los resultados del programa. Estos criterios servirán también de guía para la comparación y la elaboración de las conclusiones derivadas de la misma.

La iniciación profesional docente en Finlandia

En Finlandia, desde los años 70 las reformas educativas han ido dirigidas a fortalecer la profesión docente. El profesorado goza de un gran reconocimiento y protagonismo en la sociedad finlandesa (Rebolledo, 2015; Manso & Valle, 2013), siendo la formación inicial muy exigente y exclusiva. Únicamente un 10% de los candidatos consiguen acceder a dicha formación inicial, la cual tiene carácter de máster. El minucioso proceso selectivo consta de dos fases: la primera de ellas es un examen de ingreso común para todo el estado. Dicho examen es el resultado de la colaboración entre universidades que ofertan esta formación y recibe el nombre de VAKAVA; la segunda fase la determina cada universidad y puede combinar los exámenes escritos y las pruebas de aptitud para comprobar las habilidades, motivaciones y compromiso con la profesión, además de actividades grupales destinadas a valorar la idoneidad del candidato para el desarrollo de la docencia (Pérez-Granados, 2015).

Al igual que en la mayoría de países europeos, el método de contratación de docentes en Finlandia es un método abierto. Se caracteriza por una selección de los candidatos descentralizada, en la que las administraciones locales son las encargadas de publicar las vacantes, valorar y seleccionar a los candidatos. Los contratos de los docentes son indefinidos y el periodo máximo de prueba es de seis meses. La contratación temporal se encuentra regulada únicamente para casos justificados. Si dicho contrato tiene una duración determinada y se alarga durante cinco años, pasa a ser indefinido (Eurydice, 2015). El estatus laboral de los docentes de los centros públicos es de funcionario. Finlandia, además, es uno de los países que realizan estudios para el análisis de la demanda y la oferta de docentes, es decir, una planificación prospectiva (Eurydice, 2013).

Según la encuesta TALIS (OCDE, 2014), más del 70% del profesorado finlandés indica haber recibido formación en contenidos, pedagogía y práctica docentes. Sin embargo, más de un 30% no se siente bien preparado para ejercer la profesión docente. Solo un 16% del profesorado de educación secundaria ha participado en programas de iniciación profesional formal, aunque el 68% de los directores informaban de que en su escuela los profesores noveles tenían acceso a programas de

inducción. Si bien es cierto que el sistema de formación inicial docente goza de un gran prestigio, datos como los anteriores han promovido políticas dirigidas a responder a las necesidades de los docentes noveles. Con el fin de solventar la situación, las administraciones educativas estatales y los sindicatos de profesores recomendaron que Finlandia proporcionara un programa de inducción estandarizado a nivel nacional para todos los profesores recién graduados.

– *El programa de iniciación profesional en Finlandia: Osaava Verme*

En Finlandia no existe una regulación legislativa estatal en relación con la iniciación profesional a la docencia, pero sí existen políticas que promueven el fomento de este tipo de iniciativas para profesores noveles. En concreto, desde 2008 se desarrolla un programa coordinado por el *Finnish Institute for Education Research* que recibe el nombre de *Osaava Verme*¹. Dicho programa se configura como una red colaborativa entre los nuevos docentes, las universidades y los centros educativos.

El modelo de iniciación profesional docente se basa en una tutoría en grupo (*The Peer-Group Mentoring model*). Este grupo de iguales está formado por docentes noveles los cuales son acompañados por un mentor o tutor. *Osaava Verme* apuesta por el diálogo por y para que los nuevos docentes puedan sentirse apoyados y ayudados. Se expresan los problemas y dificultades para que sean discutidos, analizados y resueltos entre ellos. La relación que se establece entre docentes noveles y el mentor debe ser simétrica, sin que se perciba una jerarquía que disminuya las posibilidades de los nuevos docentes de expresar cualquier tipo de preocupación. El objetivo final de este programa de iniciación profesional basado en el *peer-group* es conseguir un autodesarrollo como consecuencia del aprendizaje cooperativo, en el que las experiencias son compartidas y suponen un crecimiento personal y profesional. Además, sistemas como este reducen los sentimientos de los nuevos profesores de soledad, indecisión e inseguridad cuando se enfrentan a una situación real que es nueva para ellos (Aspfors, 2012; Kemmis et al., 2014).

La tutoría, o encuentro de docentes con el mentor, se produce mensualmente y los profesores noveles acuden de manera voluntaria. Muchos de esos encuentros se producen en ambientes informales, tomando café o un refresco y mezclando elementos formales e informales en el programa también desde el espacio en el que tienen lugar las sesiones. Los encuentros grupales no tienen una estructura fija e inamovible, ni disponen de documentación específica sobre la que trabajar de manera obligatoria y sistemática. En cuanto al número de integrantes del grupo, suele variar de 4 a 10 profesores y un mentor-tutor por cada uno de los grupos. La duración del encuentro oscila entre 1 hora y media y 3 horas (Hansén & Eklund, 2014).

¹Puede consultarse la descripción del programa en la página: <http://www.osaavaverme.fi/eng>

La organización de la tutoría en grupos de pares y el pago de los mentores es competencia de las administraciones locales y es el Ministerio de Educación y Cultura el que subvenciona la formación de los tutores.

- *Principios que inspiran el programa de iniciación profesional docente finlandés*

Siguiendo la línea de diversos autores que han investigado recientemente sobre el modelo de iniciación finlandés (Korhonen, 2015; Aspöfors, 2012), *Osaava Verme* está basado en las teorías constructivistas sobre el aprendizaje, así como en principios como el diálogo y la colaboración, la identidad narrativa, la autonomía, la reciprocidad y la igualdad y el aprendizaje formal, informal y no formal.

El constructivismo es la base teórica del programa, que apuntala las actividades y la metodología propia del modelo. Para el constructivismo, el conocimiento se construye recurriendo a las experiencias y conocimientos previos de los individuos. Gracias al intercambio de ideas se construye un conocimiento colectivo que supondrá a la vez un autodesarrollo profesional. Por lo que se refiere al diálogo y la colaboración, la relación dialógica permite el intercambio de ideas, de formas de pensar, de experiencias, que es el pilar que asienta esta práctica. En relación con la identidad narrativa, los relatos constituyen y representan esa identidad profesional, que sin duda nace de la transacción de las concepciones de los otros sobre nuestra práctica y las nuestras. Por su parte, la autonomía profesional de los docentes no se encuentra cuestionada. Nadie cuestiona que los docentes noveles se encuentran bien formados para desarrollar su práctica y sus criterios y modos de actuar responden a razones plenamente profesionales fundamentadas. La reciprocidad e igualdad parten de que las relaciones entre iguales fomentan una mayor libertad para los docentes noveles a la hora de expresarse, ya que estos no se sienten amenazados por profesores más experimentados. Las preguntas, cuestiones o impresiones se expresan en un clima de igualdad y colaboración entre compañeros. Junto a lo anterior, es importante tener en cuenta que las reuniones pretenden ser una combinación de aprendizaje formal, informal y no formal tanto sobre conocimientos prácticos como teóricos.

- *Tutores*

Los tutores reciben una formación durante un curso académico, de aproximadamente 10 ECTS. Dicha formación es fruto de la colaboración entre los departamentos de educación de las universidades y las instituciones de formación de docentes. La capacitación incluye temas como diálogo, narrativa, dinámica de grupos, interacción social, ética, confidencialidad, bienestar social y reflexividad.

La tarea principal a la que se enfrentan los tutores es crear relaciones de diálogo e intercambio de experiencias basadas en la igualdad, en las que el tutor no es tanto un referente incuestionable, sino un apoyo y un facilitador. El tutor o mentor,

que es un profesor experimentado, se encarga de gestionar las discusiones y reflexiones, y a pesar de disponer de mayores conocimientos fruto de su práctica, no intenta imponer sus soluciones. Aparte de esa formación que dura un año, los tutores deben dedicar entre 1 hora y media y 3 horas al mes para cada sesión.

– *Evaluación de la iniciación profesional de docentes noveles*

Los profesores que, como se ha mencionado, disponen de una titulación de máster y han debido superar un estricto proceso de selección para acceder a la formación docente inicial, son considerados como un cuerpo profesional altamente formado. Por ello, desde el programa de iniciación finlandés no se recogen elementos de control ni estándares de evaluación para los docentes que acuden al programa *Osaava Verme*. El prestigio social de la formación y la profesión docente promueve políticas que confían en la autonomía de los profesores noveles, en las que únicamente tienen cabida ese tipo de programas de autodesarrollo basados en el aprendizaje cooperativo.

La iniciación profesional docente en Inglaterra

La transformación del sistema educativo a la que se enfrenta Inglaterra desde los años 80 del pasado siglo, entiende las políticas de profesorado como elemento esencial para el éxito de las reformas educativas que se están implantando (Egido, 2016). Uno de los puntos clave de estas políticas intenta responder a la preocupación constante por la escasez de profesores. Aunque el número de docentes aumenta de manera armónica con el número de alumnos, siguen existiendo vacantes, en determinadas disciplinas y zonas, que están provocando que el Gobierno se plante y desarrolle medidas de reclutamiento de nuevos docentes e incentivos que atraigan y retengan al profesorado (Foster, 2018a).

En cuanto a la formación inicial docente, conviven diferentes vías. Pueden diferenciarse dos grandes grupos, dependiendo de la institución donde tienen lugar. Por un lado, se encuentran los programas de formación de docentes que se desarrollan en la universidad (*University-Led Training*): estudios de formación de profesorado en universidades y formación docente de postgrado. Por otro lado, los que tienen lugar en los propios centros escolares (*School-Led Training*): *School-Centred Initial Teacher Training*, *School Direct Training Programme*, *School Direct (salaried)* y *Postgraduate Teaching Apprenticeship*.

Además de estas dos vías principales, existen en el país algunos modelos alternativos de formación, el más conocido de los cuales es *Teach First*². Se trata de un programa destinado a acabar con la desigualdad educativa mediante la formación de profesores y directores eficaces en escuelas de bajos recursos. En ella los profe-

² Una descripción detallada del programa puede encontrarse en <https://www.teachfirst.org.uk>

sores reciben una formación – capacitación remunerada de dos años que se realiza en la propia escuela, con 6 semanas previas de formación intensiva en verano.

El acceso a las distintas opciones de formación inicial es restringido y en la mayoría de los casos el proceso de selección consiste en una entrevista para determinar las habilidades del candidato como futuro docente, además de no tener antecedentes penales ni problemas graves de salud física y mental (Egido, 2016). Además, desde el año 2013 es necesario que los futuros profesores superen unas pruebas de habilidades en aritmética y alfabetización antes de ingresar en las instituciones de formación. En febrero de 2018 se han realizado una serie de cambios en la organización y planificación de estas pruebas, de manera que ahora los candidatos disponen de intentos ilimitados para superarlas, mientras anteriormente debían esperar dos años antes de presentarse de nuevo si las suspendían³.

El modelo de contratación en Inglaterra es un modelo abierto, en el que los centros o las administraciones locales son los encargados de la selección y contratación de los docentes. El estatus de los mismos es de empleado contratado (Eurydice, 2013) y, en el caso de los docentes contratados de modo temporal, su remuneración se encuentra regulada.

Independientemente de la vía formativa que haya seguido el nuevo profesor, es necesario que este disponga de la acreditación para el desempeño docente (*Qualified Teacher Status*, QTS). Dicha acreditación, que se obtiene tras la formación inicial, la otorga el *National College for Teaching and Leadership* y es requisito indispensable para desarrollar la labor docente, excepto en las Academias, aunque la mayoría de su personal también dispone de ella. De los 457.000 profesores registrados en escuelas públicas de Inglaterra, únicamente un 5% no dispone de esta certificación (Foster, 2018b).

Para obtener el QTS se evalúa a los futuros docentes atendiendo a los estándares establecidos legalmente, que se utilizan también como guía para la progresión profesional de los docentes en ejercicio y como criterio de evaluación de los profesores que se inician en la docencia. En el momento actual, en la agenda política inglesa se estudia la posibilidad de la obtención del QTS tras un periodo de inducción de dos años, en lugar de obtenerse tras la formación inicial, como se produce en la actualidad (Department for Education, 2018b).

- *El programa de iniciación profesional en Inglaterra: Induction for Newly Qualified Teachers*

El programa de inducción para profesores noveles (*Induction for Newly Qualified Teachers*) fue establecido en Inglaterra en el año 2012, si bien los orígenes del mismo pueden situarse en varios ensayos que se realizaron desde 1999. Se trata de

³ La información detallada sobre el contenido y organización de las pruebas puede consultarse en: <http://sta.education.gov.uk/>

un programa de un curso académico de duración, que puede ser reducido en función de la experiencia previa del candidato y que puede realizarse a tiempo completo o parcial. Para acceder al mismo es requisito indispensable que el profesor novel haya obtenido el QTS, siendo los directores de los centros los encargados de comprobar que el candidato dispone de dicha acreditación. Por su parte, la superación del programa de inducción es obligatoria para que los nuevos docentes puedan ser contratados en las escuelas públicas. Aquellos que no superen el periodo de inducción, no podrán repetir el programa ni trabajar en centros educativos financiados por fondos públicos, aunque sí mantendrán el estatus de profesores cualificados (QTS) y pueden ser contratados en centros privados.

La normativa que regula el programa de iniciación inglés se estableció en *The Education (Induction Arrangements for School Teachers) (England) Regulations 2012*, si bien la misma es objeto de revisión periódica, estando vigentes en la actualidad las Orientaciones reglamentarias publicadas por el Departamento de Educación en abril de 2018. Dichas orientaciones, que detallan el conjunto de los elementos incluidos en el programa de inducción, están recogidas en un documento titulado *Statutory Guidance Induction for Newly Qualified Teachers (NQTs)* (Department for Education, 2018a).

El programa de inducción en Inglaterra se considera el puente entre la formación inicial de los docentes y la carrera profesional en la enseñanza. En él se pretende combinar un programa personalizado de desarrollo, apoyo y diálogo profesional con el seguimiento y la evaluación del rendimiento sobre la base de los estándares establecidos legalmente. El programa se dirige a apoyar a los profesores que han finalizado la etapa de formación inicial, equipándoles con las herramientas necesarias para ser profesores efectivos, con el fin de que al final del periodo puedan demostrar que su desempeño frente a los estándares mencionados es satisfactorio.

La legislación establece los requisitos que deben cumplir los centros en los que se desarrolla el programa de inducción, la reducción del horario de trabajo para los profesores que toman parte en el mismo, que debe ser al menos de un 10% de su horario, los requisitos para ejercer como tutor, las actividades que deben ser realizadas y el procedimiento de evaluación.

Durante el periodo de inducción, los nuevos profesores cuentan con un tutor en el centro que se encarga de su asesoramiento y supervisión, que puede ser el director del centro u otro profesor nombrado por él. Los principales componentes del programa son el apoyo, la orientación, el asesoramiento y la supervisión por parte del tutor. Además, se contempla la observación de la práctica docente de los profesores noveles por parte de profesores experimentados, la discusión del se-

guimiento del progreso de los mismos y los procesos de evaluación (Department for Education, 2018a).

De acuerdo con la normativa vigente, los docentes noveles tienen las siguientes responsabilidades: reunirse con tu tutor para organizar y acordar aspectos de su programa de inducción, proporcionar pruebas de su progreso, plantear las dudas o inquietudes que vayan surgiendo a su tutor y guardar las copias de sus evaluaciones.

Por su parte, las responsabilidades de los tutores son las siguientes: orientar, apoyar al nuevo profesor, supervisar y evaluar el progreso de los docentes noveles durante la inducción, organizar al menos tres reuniones formales de evaluación donde se dialogará sobre la misma, dando al docente novel la posibilidad de incluir comentarios, velar por la mejora de la enseñanza de los docentes noveles, así como mostrar su disposición ante cualquier tipo de dificultad o inquietud que presenten dichos profesores (Department for Education, 2018a).

La observación de la práctica de los docentes noveles debe ser regular, permitiendo así un mejor conocimiento de su evolución. Tras la observación, tendrán lugar reuniones en las que se producirá el intercambio de ideas, la formulación de propuestas de mejora y la identificación de las fortalezas y debilidades que permitan al nuevo profesor ir mejorando su práctica, atendiendo a los objetivos y estándares establecidos.

– *Principios que inspiran el programa de iniciación profesional docente inglés*

En el sistema inglés, la normativa no incluye una definición explícita de la concepción de los principios teóricos que guían el programa de inducción para los profesores principiantes. No obstante, de manera indirecta es posible deducir la visión de la enseñanza que subyace a las definiciones de las competencias docentes que guían las políticas educativas y a los estándares que se espera que logren los profesores al completar el período de inducción (Ávalos, 2012).

El modelo inglés se caracteriza por tener una política de alcance nacional que regula la cobertura y el contenido de los programas de inducción, si bien existe cierta flexibilidad para su aplicación en los centros. En el programa, el papel prioritario es el que desempeña el mentor, estando establecido su rol y sus funciones. La observación de clases y la retroalimentación sobre lo observado son elementos importantes del programa, que tiene como guía el marco de competencias o estándares referido a lo que se considera como enseñanza efectiva.

– *Tutores*

Los tutores suelen disponer de más de 10 años de experiencia lectiva y contrato fijo (Eurydice, 2015). Deben ser asignados por los directores de los centros y, en ocasiones, pueden ser los propios directores quienes realicen las labores de tutor. Será una persona con QTS que disponga del tiempo suficiente para desarrollar su labor. El tutor deberá ser capaz de evaluar el progreso de los nuevos docentes sobre la base de los estándares y prestarles apoyo en momentos de dificultades.

– Evaluación

De acuerdo con las regulaciones antes mencionadas, se deben realizar evaluaciones trimestrales de los profesores durante el periodo de inducción. Las dos primeras evaluaciones tienen un carácter orientativo, mientras la final es prescriptiva, basada en las evidencias de la práctica del nuevo docente. El director del centro o el tutor del programa de iniciación es el encargado de llevar a cabo dicha evaluación, cuyos resultados se entregan tanto al docente novel como a las instituciones correspondientes.

La evaluación de los profesores noveles se realiza atendiendo a los estándares determinados desde 2012 [*The Education (School Teachers' Appraisal) (England) Regulations, 2012*], los cuales hacen referencia tanto a la enseñanza como a la conducta profesional y personal. Atendiendo a la parte más relacionada con la enseñanza, los estándares son los siguientes (Department for Education, 2013):

- Establecer altas expectativas, que motiven y estimulen al alumnado. Para ello se debe fomentar la creación de entornos que se asienten en el respeto mutuo, que sean capaces de desafiar al alumnado y hacer explícitas las actitudes positivas que se esperan de los alumnos.
- Promover buenos resultados y avances de los alumnos. El profesor debe ser responsable de la evolución de los estudiantes, conocer sus capacidades y orientarlos, así como hacerles partícipes de su importancia como parte del sistema educativo, promoviendo actitudes responsables sobre su estudio.
- Demostrar un buen dominio de la asignatura y el currículo. Mantener el interés de los alumnos por las materias y resolver cualquier tipo de duda.
- Buena planificación del contenido a enseñar. Promover la curiosidad por el aprendizaje, además de contribuir al diseño y organización de actividades fuera de la clase y los planes de estudio.
- Adaptar la enseñanza a las necesidades del alumnado. Aplicación de diferentes enfoques para atender a la diversidad del alumnado, siendo consciente del desarrollo físico, social e intelectual de los niños.
- Realizar evaluaciones efectivas y precisas. Conocer los criterios de evaluación de las asignaturas, también desde el punto legal. Las evaluaciones deben ser formativas y sumativas y realizarse de manera regular, informando al alumnado sobre su progreso.
- Fomentar un buen ambiente de aprendizaje. Establecer rutinas en pro de un buen comportamiento, para lo que se utilizarán elogios, sanciones y recompensas de manera justa. Se debe apostar por establecer vínculos positivos con los alumnos.

- Contribuir de manera positiva y de modo más amplio a la escuela, estableciendo relaciones profesionales y de apoyo efectivas con los compañeros y con los padres.

Además de los anteriores estándares, relacionados con la enseñanza, las regulaciones mencionadas anteriormente también indican estándares de conducta para los docentes (Department for Education, 2013). Concretamente, los docentes deben:

- Mantener un comportamiento ético, dentro y fuera de la escuela.
- Tratar a los alumnos de manera respetuosa, dignamente.
- Mostrar tolerancia y respeto por los demás.
- Respetar los valores democráticos, incluidos el estado de derecho, la libertad individual, el respeto y la tolerancia.
- No expresar creencias que puedan ofender al alumnado o que puedan llevar al no cumplimiento de la ley.
- Respetar los valores, políticas y prácticas del centro educativo, sin olvidar la importancia que tiene su asistencia y puntualidad.
- Actuar dentro de los marcos legales que establece su profesión.

La decisión sobre si el desempeño de un profesor novel es satisfactorio con relación a los estándares establecidos una vez completada la inducción debe tener en cuenta el contexto de trabajo del nuevo docente y debe basarse en unas expectativas razonables sobre lo que se puede esperar del mismo.

3. Comparación y conclusiones

Una primera conclusión que puede derivarse de la comparación de los dos modelos analizados es que en ambos casos la implantación y desarrollo de programas de iniciación profesional a la docencia es una realidad relativamente reciente. Si bien en los dos sistemas educativos habían existido experiencias y ensayos previos, en Finlandia el Programa *Osaava Verme* comenzó en 2008 y en Inglaterra la regulación de la inducción de los docentes noveles se implantó en 2012. Ello parece responder a la tendencia, antes señalada, a apostar por el profesorado como elemento clave para la mejora de la calidad en los sistemas educativos. La consideración de que la preparación del profesorado no finaliza con la etapa de formación inicial, sino que requiere también de procedimientos destinados a facilitar la iniciación al ejercicio profesional ha sido un denominador común en los informes y documentos de los Organismos Internacionales dedicados a la educación desde hace algunos años (Comisión Europea, 2010; Eurydice, 2015; OCDE, 2016). Cabe plantear que los postulados de dichos organismos han calado en las medidas desarrolladas por ambos países, lo que puede ser una muestra de la influencia su-

pranacional en las políticas educativas adoptadas por los estados, que se refleja en este caso en los programas de iniciación a la profesión docente.

A pesar de este aspecto compartido entre los dos sistemas descritos, es indudable que ambos modelos de iniciación profesional a la docencia guardan también importantes diferencias tanto en su planteamiento como en su desarrollo. Una de las diferencias más notables es que en el caso de Finlandia el programa tiene un carácter voluntario, pudiendo el profesorado novel decidir si participa o no en el mismo. Por el contrario, en Inglaterra es obligatorio tomar parte en el programa de inducción, dado que la superación del mismo es requisito indispensable para poder ejercer como docente en los centros financiados por fondos públicos. A este respecto, siguiendo la diferenciación que establecen Conway, Murphy, Rath y Hall (2009), el sistema finlandés estaría en la línea de un “modelo de aprendizaje profesional”, en el que el proceso no se vincula a la obtención de acreditaciones. Por su parte, el sistema inglés estaría vinculado a un “modelo de rendimiento de cuentas”, en el que la iniciación forma parte de los requisitos que deben superarse para el ejercicio docente.

Muy vinculado a la diferenciación anterior, puede considerarse que Finlandia e Inglaterra disponen de sistemas de iniciación docente dispares atendiendo a la formalidad de los mismos. Finlandia dispone de un programa no formal, en el que no existen elementos de evaluación, estandarización y control, y que se caracteriza por su descentralización y flexibilidad, ya que son los propios profesores y tutores quienes establecen el modo de llevarlo a cabo, sin que existan más que ciertas orientaciones generales, que no tienen carácter prescriptivo. Contrastando con ello, en Inglaterra existe un programa mucho más formalizado y centralizado, controlado por los responsables de la política educativa, ya que la normativa emanada desde la autoridad central regula los diferentes aspectos relativos al mismo. Dicha normativa dispone los procedimientos que debe seguir el programa de inducción y establece los estándares que guían la evaluación de los nuevos profesores, que son los mismos en todo el sistema escolar.

En el caso de Finlandia, el valor del programa de iniciación reside en el proceso de colaboración y apoyo entre docentes con diferentes niveles de experiencia profesional, que aprenden juntos en un ambiente distendido y de confianza en el que no existen criterios previamente establecidos. Ello concuerda con la amplia autonomía profesional que se otorga a los profesores en el país y con la confianza hacia los mismos como profesionales competentes, avalada por el elevado grado de selectividad y calidad de su formación inicial (Aspfors, Hansen y Roy, 2013).

En el caso inglés, el objetivo último del programa de inducción es combinar la supervisión y el apoyo a los docentes nóveles mediante un programa personaliza-

do que pueda satisfacer sus necesidades de desarrollo profesional (Department for Education, 2018a).

A partir de las diferencias señaladas, puede confirmarse que el modelo finlandés está basado en las teorías constructivistas sobre el aprendizaje (Aspfors, 2012; Korhonen, 2015), en las que adquieren importancia las experiencias y creencias del propio individuo y el perfil de los docentes no está previamente definido. De acuerdo con esta visión, el conocimiento no se trasmite, sino que se construye sobre la base de los aprendizajes previos de las personas, de sus concepciones, experiencias y creencias (Geeraerts et al., 2015). Contrastando con este modelo, el sistema inglés de inducción profesional para el profesorado se enmarca en un modelo de carácter fundamentalmente transmisivo, en el que los docentes noveles aprenden a partir de la experiencia de los profesores más experimentados. Si bien en la práctica probablemente estos modelos no se encuentran en estado puro en ningún sistema, indirectamente sí nos indican formas distintas de entender lo que supone ser profesor. Mientras en el primero se parte de que la acción de un docente no puede anticiparse, puesto que depende del contexto, del propio profesor y de las situaciones concretas que se encuentra con sus estudiantes, en el segundo modelo se parte de que la acción de los docentes puede ser prevista, estandarizada y, por lo tanto, transmitida.

En consonancia con las teorías que sustentan ambos programas, los roles de los tutores también difieren entre los dos países. El tutor en *Osaava Verme* se concibe como un facilitador, un igual, un apoyo. En el modelo de inducción inglés, en cambio, el tutor es también evaluador y por ello se establece de algún modo una jerarquía entre tutor y profesor novel. Una jerarquía todavía más señalada si el tutor es a su vez el director del centro. Esta situación puede suponer cierto conflicto para el profesor principiante, puesto que el apoyo debe llegarle por parte de quien le evalúa, pero también para el propio tutor, que debe desarrollar de modo simultáneo el rol de asesor y el de evaluador. Además, en Inglaterra los tutores valoran la práctica del profesorado novel según los criterios objetivos establecidos, pero a su vez teniendo como referencia su propia práctica, transmitiendo una cultura escolar ya existente. Las innovaciones o cambios metodológicos y educativos podrían verse limitados como consecuencia de esa transmisión basada en la tradición.

Si bien hasta el momento no es posible encontrar evaluaciones sistemáticas que aporten evidencias de los resultados obtenidos con estos modelos de iniciación, basados en el seguimiento del profesorado novel, que ayuden a esclarecer la eficacia de los mismos, algunas investigaciones realizadas en otros contextos apuntan a un mejor resultado de los modelos constructivistas. Es el caso de la investigación de Richter et al. (2013), realizada en Alemania con una muestra de más de 700 profesores principiantes de matemáticas que participaron en un diseño pretest –

postest de un año. En dicho estudio se diferenció entre una mentoría de carácter constructivista y otra transmisiva, con el fin de examinar hasta qué punto ambos enfoques influyen en la competencia profesional de los profesores y en su bienestar. Los resultados indican que la mentoría constructivista mejora la eficacia docente, el entusiasmo y la satisfacción en el trabajo, reduciendo el desgaste emocional de los docentes noveles. Los modelos de carácter transmissivo apenas tienen influencia en estos aspectos.

En cualquier caso, más allá de los resultados que puedan obtener los distintos modelos, la comparación pone de manifiesto cómo las ideologías y las concepciones sobre la educación son diferentes en distintos lugares y culturas y ello se refleja en la forma en la que se desarrollan los programas de iniciación a la profesión docente (Aspfors & Fransson, 2015). El enfoque utilizado en cada país depende de sus tradiciones tanto como de las orientaciones políticas vigentes. Por ello, es necesario entender los modelos de iniciación profesional a la docencia dentro de su contexto, en el marco educativo propio de cada país. No obstante, pese a la distancia y las diferencias entre los dos modelos analizados, es posible afirmar que, en el marco de la creciente importancia otorgada al profesorado como factor clave para la mejora del sistema educativo, la iniciación al ejercicio profesional ha aumentado su protagonismo como una etapa relevante dentro del desarrollo profesional docente, siendo uno de los focos de las reformas educativas que se llevan a cabo en la actualidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aspfors, J. (2012). *Induction Practices: Experiences of Newly Qualified Teachers. Doctoral Dissertation*. Åbo Akademi University. Recuperado de: http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/85054/aspfors_jessica.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Aspfors, J. & Fransson, G. (2015). Research on Mentor Education for Mentors of Newly Qualified Teachers: A Qualitative Meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75-86. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.004>

Ávalos, B. (2012). Hacia la configuración de políticas de inducción para profesores principiantes. *II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción a la docencia*. Santiago de Chile. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/266502634_Hacia_la_configuracion_de_politicas_de_induccion_para_profesores_principiantes

Bullough, R.V. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En B. J. Biddle, T. L. Good y I. F. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores I (La profesión de enseñar)* (pp. 99-166). Barcelona: Paidós

Caena, F. (2014). *Initial Teacher Education in Europe: an Overview of Policy Issues*. European Commission. ET2020 Working Group on Schools Policy. Recuperado de: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/initial-teacher-education_en.pdf

Caires, S., Almeida, L. & Vieira, D. (2012). Becoming a Teacher: Student Teachers' Experiences and Perceptions about Teaching Practice. *European Journal of Teacher Education*, 35(2), 163-178.

Chakroun, B. (2010). National qualification frameworks: from policy borrowing to policy learning. *European Journal of Education*, 45(2), 199-216.

Comisión Europea (2010). Desarrollo de programas de iniciación coherentes y sistémicos para profesores principiantes: Manual para los responsables políticos. Bruselas: Comisión Europea. SEC (2010) 538 final.

Comisión Europea (2017). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Desarrollo escolar y docencia excelente para un gran comienzo en la vida. Bruselas: Comisión Europea. COM (2017) 248 final.

Consejo Escolar del Estado (2015). El profesorado del siglo XXI. XXI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Conway, P., Murphy, R., Rath, A. & Hall, K. (2009). Learning to Teach and its Implications for the Continuum of Teacher Education: A Nine Country Cross National Study. Report to the Teaching Council. Cork: University College. Recuperado de: http://www.teachingcouncil.ie/_fileupload/Publications/LearningToTeach-ConwayMurphyRathHall-2009_10344263.pdf

Department for Education (2013). Teachers' Standards Guidance for school leaders, school staff and governing bodies. Recuperado de: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/665520/Teachers_Standards.pdf

Department for Education (2018a). Induction for newly qualified teachers (England). Statutory guidance for appropriate bodies, headteachers, school staff and governing bodies. Recuperado de: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/696428/Statutory_Induction_Guidance_2018.pdf

Department for Education (2018b). Strengthening Qualified Teacher Status and improving career progression for teachers. Government consultation. https://consult.education.gov.uk/teaching-profession-unit/strengthening-qts-and-improving-careerprogression/supporting_documents/Strengthening%20Qualified%20Teacher

r%20Status%20and%20improving%20career%20progression%20for%20teachers%20consultation.pdf

Egido, I. (2013). La formación del profesorado como factor clave de la calidad educativa. Contribuciones desde la Educación Comparada. En VV. AA., *Conversaciones con un maestro (Liber Amicorum). Estudio interdisciplinar de discípulos y colegas en homenaje al profesor Dr. D. José Luis García Garrido* (pp. 167-179). Madrid: UNED-EDIASA.

Egido, I. (2016). Nuevas políticas de profesorado en otros países: el caso de Inglaterra. En Valle, J. M. y Manso, J. (Dirs.). *La 'cuestión docente' a debate. Nuevas perspectivas* (pp. 169-178). Madrid: Narcea.

Eurydice (2013). Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Eurydice (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Eurydice (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Foster, D. (2018a). Teacher recruitment and retention in England. *Briefing Paper*, 7222. London: House of Commons Library. Recuperado de: <https://researchbriefings.parliament.uk/ResearchBriefing/Summary/CBP-7222>

Foster, D. (2018b). Initial teacher training in England. *Briefing Paper*, 6710. London: House of Commons Library. Recuperado de: <http://researchbriefings.parliament.uk/ResearchBriefing/Summary/SN06710>

Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, H. L., Markkanen, I., Pennanen, M. & Gijbels, D. (2015). Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 358-377.

Hansén, S.E. & Eklund, G. (2014). Finnish Teacher Education – Challenges and Possibilities. *Journal of International Forum of Researchers in Education*, 1 (2), 1-12.

Hanushek, E. A. & Rivkin, S. G. (2006). Teacher Quality. *Handbook of the Economics of Education*, 1051-1078.

Hatcher R. (2004). Privatización y sistema escolar en Inglaterra, *Crisis*, nº 5. Recuperado de: <http://firgoa.usc.es/drupal/node/25509>

Howe, E. R. (2006). Exemplary Teacher Induction: An International Review. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 287-297.

Hudson, B. (Ed.) (2017). *Overcoming Fragmentation in Teacher Education Policy and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ingersoll, R. M. & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.

Kemmis, S., Heikkinen, H., Fransson, G., Aspfors, J., & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education*, 43, 154-164

Korhonen, H. (2015). Mingling in Paedeia Café: student teachers' experiences of participating in peer-mentoring groups of pre-service and in-service teachers. Master's Thesis in Education. Jyväskylä: Jyväskylän University. Recuperado de: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/47707/URN%3aNB%3afi%3ajyu-201511173683.pdf?sequence=1>

Landman, T. (2011). Política comparada. Una introducción a su objeto y métodos de investigación. Madrid: Alianza.

Long, J. S., McKenzie-Robblee, S., Schaefer, L., Steeves, P., Wnuk, S., Pinnegar, E. & Clandinin, D. J. (2012). Literature Review on Induction and Mentoring Related to Early Career Teacher Attrition and Retention. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(1), 7-26.

Manso, J. & Valle, J. (2013). La formación inicial del profesorado de secundaria en la Unión Europea. *Revista Española de Educación Comparada* (22), 165-184.

Marcelo, C. (2007). Políticas de inserción a la docencia: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. Bogotá: GTD-PREAL.

Marcelo, C. & Vaillant, D. (2009). Desarrollo Profesional Docente: ¿Cómo se aprende a enseñar? Madrid: Narcea.

Musset, P. (2010). Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects. OECD Education Working Papers, 48, Paris: OECD.

OCDE (2014). Resultados de TALIS 2013. An International Perspective on Teaching and Learning. París: OCDE.

OECD (2016). Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013. Paris: OECD Publishing.

Pérez-Gómez, A., Barquín, J. & Angulo, J. F. (1999). Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica. Madrid: Akal.

Pérez-Granados, L. (2015). Análisis de las pruebas de acceso a la formación de docentes en España y Finlandia: conocimientos o competencias. *Revista Complutense de Educación*, 26 (3), 591-609.

Raffe, D. (2011). National Qualifications Frameworks: What Can Be Learnt from the International Experience? *Journal of Contemporary Educational Studies/Sodobna Pedagogika*, 62(4), 66-80. Recuperado de: <http://www.sodobna-pedagogika.net/wp-content/uploads/2013/03/02-david-raffe-eng.pdf>

Rebolledo, T. (2015). La formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria en Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido. Estudio comparado. *Revista Española de Educación Comparada* (25) 129-148.

Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y. & Baumert, J. (2013). How Different Mentoring Approaches Affect Beginning Teachers' Development in the First Years of Practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166-177.

Schleicher, A. (2016), Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from Around the World, International Summit on the Teaching Profession. Paris: OECD Publishing. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264252059-en>

Schwille, J., Dembélé, M. & Schubert, J. (2007). *Global Perspectives on Teacher Learning: Improving Policy and Practice*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP).

Smith, T. & Ingersoll, R. (2004). What Are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.

Strong, M. (2005). Teacher Induction, Mentoring, and Retention: A Summary of the Research. *The New Educator*, 1(3), 181-198.

The Education (School Teachers' Appraisal) (England) Regulations, 2012.
http://www.legislation.gov.uk/ukxi/2012/115/pdfs/ukxi_20120115_en.pdf

Totterdell, M., Bubb, S., Woodroffe, L., y Hanrahan, K. (2004). The Impact of New Qualified Teachers (NQT) Induction Programmes on the Enhancement of Teacher Expertise, Professional Development, Job Satisfaction or Retention Rates: a Systematic Review of Research Literature on Induction. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.

Van Velzen, C., Van Der Klink, M., Swennen, A. & Yaffe, E. (2010). The Induction Needs of Beginning Teacher Educators. *Professional Development in Education*, 36(1-2), 61-75.

Wang, J., Odell, S. J., & Schwille, S. A. (2008). Effects of Teacher Induction on Beginning Teachers' Teaching: A Critical Review of the Literature. *Journal of Teacher Education*, 59(2), 132-152.

Waterman, S. & He, Y. (2011). Effects of Mentoring Programs on New Teacher Retention: A Literature Review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19(2), 139-156.